

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UniCEUB
FACULDADE DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO – FACE
CURSO PEDAGOGIA – FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
PROJETO PROFESSOR NOTA 10

Ana Paula Gonçalves N. Barozzi
Juliana Martins Alves
Katiane Rodrigues dos Santos
Keula de Cássia Silva Soares
Vera Lúcia de Lima da Silva

**O PROCESSO DE INCLUSÃO: DA LEGISLAÇÃO À REALIDADE –
UMA ANÁLISE CRÍTICA**

Brasília
2005

Ana Paula Gonçalves N. Barozzi
Juliana Martins Alves
Katiane Rodrigues dos Santos
Keula de Cássia Silva Soares
Vera Lúcia de Lima da Silva

**O PROCESSO DE INCLUSÃO: DA LEGISLAÇÃO À REALIDADE –
UMA ANÁLISE CRÍTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC),
apresentado ao Curso de Pedagogia –
Formação de Professores para as Séries
Iniciais do Ensino Fundamental – Projeto
Professor Nota 10, da Faculdade de
Ciências da Educação – FACE, do Centro
Universitário de Brasília – UniCEUB, como
parte das exigências para a conclusão do
curso.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Eleusa
Montenegro

Brasília
2005

Agradecemos à participação de nossos familiares, amigos, maridos e filhos, e a todos aqueles que colaboraram direta ou indiretamente para a conclusão desta monografia de final de curso.

Dedicamos este trabalho a todos os professores que atuam e acreditam na educação inclusiva, que visão a inclusão social do aluno com necessidades educativas especiais em todos os segmentos da sociedade, cumprindo assim a legislação e a máxima de **educação para todos**.

“A Educação Inclusiva implica um processo contínuo de melhoria da escola, com o fim de utilizar todos os recursos disponíveis, especialmente os recursos humanos, para promover a participação e a aprendizagem de todos os alunos, no seio de uma comunidade local”.

AINSCOW, M. (1999).

RESUMO

A presente monografia pretendeu fazer uma análise crítica do processo de construção da escola inclusiva, observando-se a compatibilização da legislação com o cotidiano escolar. Pretendeu-se verificar se a escola está atendendo à legislação no que se refere à formação do educador; se o espaço físico da mesma está suprimindo às necessidades do aluno deficiente; se a escola está realizando a adaptação curricular de modo a atender aos alunos inclusivos; observar se os sistemas de apoio estão sendo ofertados; e, por fim, oferecer subsídios à comunidade escolar, no sentido de perceber a prescrição da lei e sua concomitante aplicação ao cotidiano escolar. Para tanto, a pesquisa foi realizada com 5 (cinco) professoras do ensino fundamental (1ª a 4ª séries) da rede regular de ensino público do DF (Taguatinga, Plano Piloto, Samambaia, Guará e Ceilândia). Os instrumentos utilizados foram a análise documental (leis, portarias, decretos) e a entrevista de caráter qualitativo/interpretativo abordando as categorias mencionadas, anteriormente, com a finalidade de subsidiar uma análise crítica do processo de inclusão e a compatibilização da legislação com o cotidiano escolar. Pode-se concluir, através deste estudo, que muitas modificações no âmbito da práxis ainda devem ser feitas e que a realidade escolar ainda não é condizente com a legislação. É notório o estabelecimento de medidas que visem assegurar os direitos conquistados, a melhoria da qualidade da educação, o investimento em uma ampla formação dos educadores, a remoção de barreiras físicas e atitudinais, a previsão e provisão de recursos materiais e humanos entre outras possibilidades. Nesta perspectiva potencializa-se um movimento de transformação da realidade para se conseguir reverter o percurso de exclusão de pessoas com ou sem deficiência no sistema educacional.

PALAVRAS-CHAVE: **Inclusão; Legislação inclusiva; Educação.**

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	07
1.1. JUSTIFICATIVA.....	08
2. DELIMITAÇÃO DO TEMA.....	09
3. OBJETIVOS.....	10
3.1. OBJETIVO GERAL.....	10
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	10
4. REVISÃO DE LITERATURA.....	11
4.1. EDUCAÇÃO PARA TODOS.....	11
4.2. EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	12
4.3. FORMAÇÃO DOS PROFESSORES.....	14
4.4. CURRÍCULO ESCOLAR.....	18
4.5. ADAPTAÇÃO ESCOLAR.....	21
5. METODOLOGIA.....	23
5.1. A PESQUISA QUALITATIVA.....	23
5.2. PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	23
5.3. INSTRUMENTOS UTILIZADOS.....	24
5.3.1. Entrevista.....	24
5.3.2. Análise Documental.....	24
5.4. ESPECIFICAÇÃO DAS FASES DA PESQUISA.....	25
5.5. CATEGORIAS PROPOSTAS.....	25
5.5.1. Documentos (Análise Documental).....	25
5.5.2. Entrevistas.....	26
5.6. ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS NAS CATEGORIAS.....	26
5.6.1. Análise Documental.....	26
5.6.2. Entrevista.....	30
5.6.2.1. Caracterização da Clientela.....	30
5.6.2.2. Categorias.....	30
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
REFERÊNCIAS.....	41
APÊNDICE: ROTEIRO DE ENTREVISTA UTILIZADO COM OS PROFESSORES.....	45
ANEXOS.....	48
ANEXO A - LEI DE DIRETRIZES E BASES.....	49
ANEXO B - DECLARAÇÃO DE SALAMANCA.....	51
ANEXO C - DECRETO N. 2.208 DE 17 DE ABRIL DE 1997.....	81

1. INTRODUÇÃO

O processo de inclusão escolar tem propiciado reflexões acerca do seu significado e das possibilidades de ação neste sentido. A proposta da chamada educação inclusiva é proporcionar, além de uma oportunidade de escolarização às pessoas com necessidades especiais, uma abertura da escola e da sociedade à diversidade, às diferenças entre os indivíduos. Pretende-se garantir a inserção de todo cidadão no convívio social.

Dessa forma, o discurso acerca da inclusão de pessoas com deficiência na escola, no trabalho e nos espaços sociais em geral, tem-se propagado rapidamente entre diversos segmentos da sociedade: educadores, familiares, líderes e dirigentes políticos, nas entidades, nos meios de comunicação etc. Isto não quer dizer que a inserção de todos nos diversos setores da sociedade seja prática corrente ou uma realidade já dada.

A realidade evidencia uma dicotomia entre a legislação vigente e a prática no âmbito educacional. Por um lado, constata-se uma inegável mudança de postura, de concepções e atitudes por parte de educadores, pesquisadores, de agentes sociais, formadores de opinião e do público em geral. Estas mudanças se traduzem na incorporação das diferenças como atributos naturais da humanidade, no reconhecimento e na afirmação de direitos, na abertura para inovações no campo teórico-prático e na assimilação de valores, princípios e metas a serem alcançadas.

1.1. JUSTIFICATIVA

A aprovação da Lei de Diretrizes Educacionais - LDB (Lei 9394/96) estabeleceu, entre outros princípios, o de "igualdade e condições para o acesso e permanência na escola" e adotou nova modalidade de educação para "educandos com necessidades especiais". Desde então, a temática da Inclusão vem rendendo, tanto no meio acadêmico quanto na própria sociedade, novas e acaloradas discussões.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), "a inclusão escolar constitui, portanto, uma proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável".

O paradigma da inclusão vem ao longo dos anos, buscando a não exclusão escolar e propondo ações que garantam o acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino regular. No entanto, o paradigma da segregação é forte e enraizado nas escolas e com todas as dificuldades e desafios a enfrentar, acabam por reforçar o desejo de mantê-los em espaços especializados.

Temos que pensar que para que a inclusão se efetue não basta estar garantido na legislação, mas demanda modificações profundas e importantes no sistema de ensino. Essas mudanças deverão levar em conta o contexto sócio.-econômico, além de serem gradativos, planejadas e contínuas para garantir uma educação de ótima qualidade (BUENO, 1999).

Considerando a afirmação anterior, a presente monografia tem o intuito de evidenciar a importância de uma análise crítica sobre o processo de inclusão tomando como evidência a comparação da legislação em vigor e a realidade educacional, a fim de subsidiar um estudo que constate até que ponto a legislação vigente e a prática no meio educacional são condizentes.

2. DELIMITAÇÃO DO TEMA

A escolha do tema para a realização desta pesquisa deu-se a partir da necessidade que as escolas de ensino regular passaram a apresentar desde a implementação da legislação que exige a preparação das escolas e dos profissionais que atuam na mesma, com o intuito de oferecer, da melhor forma possível, um ensino de qualidade para todos os alunos, que apresentam ou não necessidades educacionais especiais.

Portanto, torna-se necessário um estudo mais aprofundado acerca da Educação Inclusiva, a fim de se avaliar se as escolas estão oferecendo um ensino de qualidade a todos, bem como investigar se as mesmas estão apresentando as condições necessárias para a realização da mesma, previstas na legislação.

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GERAL

Analisar criticamente o processo de construção da escola inclusiva, observando a compatibilização da legislação com o cotidiano escolar.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Verificar se a escola está atendendo à legislação no que se refere à formação do educador.
- Constatar se o espaço físico da escola está atendendo às necessidades do aluno com necessidades educacionais especiais, de acordo com a legislação.
- Perceber se a escola está realizando a adaptação curricular de modo a atender os alunos inclusivos.
- Observar se os sistemas de apoio estão sendo oferecidos na escola, aos alunos da educação especial.
- Oferecer subsídios à comunidade escolar, no sentido de perceber a prescrição da Lei e sua concomitante aplicação ao cotidiano escolar.

4. REVISÃO DE LITERATURA

O artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, p. 43), que trata dos princípios e fins da educação brasileira, garante que a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A inclusão é um processo essencial à vida humana ou à vida em sociedade, portanto, torna-se importante descrever alguns conceitos, para que esse processo de inclusão seja mais bem compreendido.

4.1. EDUCAÇÃO PARA TODOS

Desde a década de 90, no que se refere à inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino, tem avançado aceleradamente em alguns países desenvolvidos, constatando-se que a inclusão bem-sucedida desses educandos requer um sistema educacional diferente do atualmente disponível (MEC, 1999, p.17).

Sabe-se que inovar não quer dizer necessariamente ser inusitado. Mas, o que se pode dizer é que as grandes inovações estão, muitas vezes, na concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, sendo necessário, para isso, ser desvelada, compreendida e aceita sem outras resistências que não sejam aquelas que dão vigor e brilho às novidades. (*idem, ibidem*).

Inovar implica em um esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria das escolas. Sendo assim, a inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos, provoca e exige da escola brasileira novos posicionamentos, tornando-se um motivo a mais para o ensino se modernize e para que os professores também aperfeiçoem as suas práticas (MANTOAN, 2001).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1999), o sucesso da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais depende, basicamente, da qualidade de ensino oferecido tanto pelas escolas públicas como

pelas escolas privadas, sendo que para isso torna-se necessário que estas estejam aptas a responder às necessidades de cada um de seus alunos, de acordo com suas especificidades, sem correr o risco de cair nas teias da educação especial e suas modalidades de exclusão.

Pensando nisso, a escola deve assumir que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas podem resultar, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado, sendo necessário, portanto, adequar as práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes (*idem, ibidem*).

Os PCN's (*ibidem*, p. 17) ainda referem que a inclusão implica na inserção de todos, sem distinção de condições lingüísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas, socioeconômicas ou outras e requer sistemas educacionais planejados e organizados que dêem conta da diversidade dos alunos e ofereçam respostas adequadas às suas características e necessidades.

Sendo assim, a formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente. O êxito da integração depende, dentre outros fatores, da eficiência no atendimento à diversidade da população estudantil (*idem, ibidem*).

4.2. EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial caracteriza-se por uma modalidade da educação escolar. É um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (MEC, 2001b, p. 21).

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (*ibidem*), o respeito e a valorização da diversidade dos alunos exigem que a escola defina sua responsabilidade no estabelecimento de relações

que possibilitem a criação de espaços inclusivos, bem como procure superar a produção, pela própria escola, de necessidades especiais.

A Educação Especial tem sido atualmente definida no Brasil segundo uma perspectiva mais ampla, que ultrapassa a simples concepção de atendimentos especializados tal como vinha sendo a sua marca nos últimos tempos (MEC, 1999, p. 21).

Em consonância com a fundamentação legal e as diretrizes gerais da educação, o atendimento educacional a alunos com necessidades educacionais especiais, particularmente no que se refere ao período do nascimento aos seis anos, deve guiar-se pelos seguintes princípios:

- Garantir o acesso à educação infantil em creches e pré-escolas, respeitando o direito ao atendimento especializado (Art. 58 e 60-LDB).
- A educação especial é modalidade do sistema educacional que deve ser oferecida e ampliada na rede regular de ensino para educandos com necessidades educacionais especiais.
- A educação especial articula-se com a educação infantil no seu objetivo de garantir oportunidades sócio-educacionais à criança, promovendo o seu desenvolvimento e aprendizagem, ampliando dessa forma, suas experiências, conhecimento e participação social.
- Garantir a avaliação como conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem, podendo modificar a sua prática conforme necessidades apresentadas pelas crianças. Modelos qualitativos e contínuos possibilitam organizar e interpretar as informações, obtidas por intermédio dos registros informais do processo de ensino, evidenciando as potencialidades e as habilidades do aluno e considerando as suas necessidades específicas e seus progressos frente às situações educacionais.
- Incluir conteúdos básicos referentes aos alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos de formação inicial e continuada de professores, entre outros promovidos pelas instituições formadoras.
- Proporcionar a formação de equipe de profissionais das áreas de educação, saúde e assistência social para atuarem de forma transdisciplinar no processo de avaliação e para colaborar na elaboração de projetos, programas e planejamentos educacionais.
- Promover a capacitação de professores com ênfase: no processo de desenvolvimento e aprendizagem, segundo os princípios da inclusão; nas relações construtivas professor-aluno-família; na compreensão da existência de diferentes níveis, ritmos e formas de aprendizagem; e na busca de novas situações, procedimentos de ensino e estratégias que promovam o avanço escolar.
- Garantir o direito da família de ter acesso à informação, ao apoio e à orientação sobre seu filho, participando do processo de desenvolvimento e aprendizagem e da tomada de decisões quanto aos programas e planejamentos educacionais.

- Incentivar a participação de pais e profissionais comprometidos com a inclusão nos Conselhos Escolares e Comunitários (MEC, 2001a, p.14).

4.3. FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Segundo Parecer n.17/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (MEC, 2004, p. 316).

São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas entre outras e que possam comprovar:

1. Formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
2. Complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Segundo Mantoan (2001) a clássica divisão do sistema educacional em *regular* e *especial* com a manutenção de escolas especiais e serviços especializados explica em grande medida a resistência dos educadores em relação à escola inclusiva. Os profissionais da educação especial constituem uma casta de especialistas com diferentes níveis de competência e são percebidos como detentores de métodos, habilidades e procedimentos específicos para uma atuação nem sempre pedagógica.

Via de regra, os professores do ensino regular declaram que não foram preparados para lidar com *alunos especiais* e que não são pagos para trabalhar com educação especial. Reclamam de turmas superlotadas que não comportam horários flexíveis, atendimento individual, adaptações curriculares, métodos específicos e outras demandas. Para esses professores, a presença de alunos com deficiências físicas, sensoriais ou mentais, cria um campo de tensões e desestabiliza o coletivo

da escola. Nesse sentido, Mantoan (*ibidem*):

[...] o ensino dicotomizado em regular e especial, define mundos diferentes dentro das escolas e dos cursos de formação de professores. Essa divisão perpetua a idéia de que o ensino de alunos com deficiência e com dificuldades de aprendizagem exige conhecimentos e experiência que não estão à altura dos professores regulares.

Ainda segundo essa autora, a elaboração e a implementação de uma política de formação coerente com o ideal de uma escola inclusiva devem romper com essa dicotomia, assegurar o acesso a novos conhecimentos, a troca de experiência, a reflexão sobre a prática, a articulação entre múltiplos saberes e fazeres. Os processos formativos devem incorporar diferentes estratégias, face à diversidade de situações colocadas pelo cotidiano das escolas. Nesse contexto diverso e amplo, os professores devem se posicionar como sujeitos do processo de formação permanente(*ibidem*).

Mantoan (*ibidem*), afirma que a escola é um espaço renovável no qual é possível vivenciar a dinâmica e complexa atividade de elaboração de projetos e de tomada de decisões. Os tempos e espaços de formação constituem uma forma de redimensionar práticas, a partir de desafios, impasses, situações inesperadas ou novas que se tornam objeto de problematização e de conhecimento. A dimensão individual da formação é uma das vertentes a ser considerada nas experiências cotidianas do saber-fazer que contribui para o aprimoramento de novas experiências e vivências. As posturas e escolhas inerentes à rotina do ambiente escolar, as características e particularidades presentes em um certo modo de perceber a realidade e de interagir na sociedade e na cultura mostram a forma de conceber o mundo e de entender o fenômeno educativo. Nessa perspectiva, essa autora, coloca como referência o depoimento de uma professora cega que trabalha em uma escola pública de ensino regular:

Ser cega me mostrou que a escola não tem conseguido formar pessoas que sentem prazer na leitura, tal é e sempre foi a dificuldade que tive para conseguir leitores ao longo de minha vida estudantil ou profissional. Mostrou-me também como a leitura em voz alta é, para muitos, traumatizante e desritmada. Apontou-me a dificuldade que as pessoas que enxergam têm para descrever imagens, cenários ou espaços físicos. [...]

Aprendi a importância da organização, da pesquisa, dos estudos, da avaliação constante, e principalmente, dos registros na vida do professor. [...] Alfabetizar exigiu de mim o que se exige de qualquer alfabetizador, ou seja, muito estudo sobre o tema e como a criança vivencia esse processo; muita atenção aos conhecimentos prévios, interesses e avanços apresentados pelas crianças. Ter claro e deixar claro para cada aluno que ler e escrever são habilidades construídas historicamente, fruto de necessidades culturais. Tudo isso misturado com amor, determinação, respeito e amizade. Minhas experiências como estudante em escolas regulares ajudaram-me a compreender melhor meus alunos 'diferentes'. Como eles, sempre fui uma pessoa 'especial' junto aos meus grupos de convivência.

A formação dos educadores tem uma dimensão coletiva que se traduz e se concretiza no desenvolvimento do trabalho por meio da organização dos tempos e espaços compartilhados e definidos coletivamente. A organização do trabalho pedagógico cria um movimento de tomada de decisões, de estabelecimento de acordos, consensos e discordâncias acerca dos processos constitutivos da ação educativa. Neste movimento, são explicitadas as diversas dimensões da prática, as estratégias de ensino utilizadas, os entraves e formas de superação das dificuldades identificadas no desenvolvimento do trabalho que deve ser definido e orientado numa direção coletiva. Esta dinâmica permite diagnosticar avanços e dificuldades na implementação do projeto político-pedagógico, expressão de uma construção coletiva (MANTOAN, 2001).

As trajetórias individuais, os diferentes estilos de vida, de gênero, de raça, as diferenças étnicas e as posições sociais constituem um coletivo heterogêneo, e essa convivência na diversidade produz efeitos nas relações de trabalho e na elaboração do projeto político-pedagógico. Em suma, rompe com a lógica de transmissão, assimilação e reprodução do saber, contrapondo-se ao mito da especialização. Trata-se, pois, de uma nova formação que,

busca aprimorar o que o professor já aprendeu em sua formação inicial, ora fazendo-o tomar consciência de suas limitações, de seus talentos e competências, ora suplementando esse saber pedagógico com outros, mais específicos, como o sistema braile, as técnicas de comunicação e de mobilidade alternativa/aumentativa, ora aperfeiçoando a sua maneira de ensinar os conteúdos curriculares, ora levando-o a refletir sobre as áreas do conhecimento, as tendências da sociedade contemporânea, ora fazendo-o

provar de tudo isso, ao aprender a trabalhar com as tecnologias da educação, com o bilingüismo nas salas de aula para ouvintes e surdos. (*idem, ibidem*).

Mantoan (*ibidem*) relata que as manifestações das diferentes dimensões formadoras do ser humano articulam diversos saberes, experiências tanto dos alunos quanto dos professores, currículo, produção do conhecimento e diversidade cultural. Portanto, a formação é um processo de construção de identidades profissionais com base nas experiências pessoais, sociais e culturais.

Bueno (1999) também relata esta dificuldade na formação do professor. O autor relata que precisamos formar um novo tipo de educador. De um lado os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalhar com crianças que apresentem deficiências evidentes e, por outro, grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, na medida em que têm calcado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado que atendem.

Para esse autor (*ibidem*) é necessário que se avance no relacionamento estabelecido entre professores do ensino regular que se julgam despreparados para o atendimento de alunos que apresentam deficiências e professores do ensino especial que se mantêm distantes do trabalho pedagógico realizado no ensino regular. Em sua opinião trata-se de uma falsa dicotomia o embate entre generalistas e especialistas por considerar que tanto o ensino regular quanto o especial, devem prover o devido atendimento educacional de pessoas portadoras de necessidades especiais.

Independente de ser professor generalista ou especialista Santos (s/d), no artigo “Ressignificando a escola na proposta inclusiva”, afirma que professor de educação inclusiva apresenta as seguintes características:

- Criatividade – ele/a é capaz de planejar várias atividades para escolha por diferentes alunos de sua turma, caso uma mesma não seja do feitio de todos. Afinal, ele/a reconhece que nenhuma turma é homogênea.
- Competência – ela/a está sempre atualizado/a, mantendo a postura de um eterno estudante, e incentivando seus alunos a fazerem o mesmo.

- Experiência – este profissional oferece várias oportunidades de aplicação/realização do material aprendido por seus alunos, pois reconhece que a elaboração da aprendizagem não faz uso apenas da memória, mas também da experiência.

- Investigação – o/a professor/a está sempre preocupado/a em instigar em seus alunos a curiosidade e o prazer de descobrir.

- Crítica – o/a professor/a entende que é essencial que o conteúdo ensinado seja dotado de significação para a vida do aluno; de outra maneira, dificilmente a aprendizagem será passível de transferência para situações futuras e, conseqüentemente, dificilmente será considerada como efetivamente bem sucedida.

- Humildade – este/a professor/a reconhece que o saber não tem dono. Neste sentido, ele/a se dispõe, com muito mais facilidade, a entrar numa relação de troca, por oposição ao que Paulo Freire chamaria de uma educação bancária, em que ao aluno caiba apenas receber os conteúdos, e ao/a professor/a caiba apenas "depositá-los" em suas cabeças. O poder é revisto ressignificado também, e a relação de poder passa a ser mútua, porque construída democratizada, sobre outra base: a troca.

4.4. CURRÍCULO ESCOLAR

Schneider (s/d) aponta que as adaptações curriculares constituem as possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos e tem como objetivo subsidiar a ação dos professores. Constituem num conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios, procedimentos de avaliações, atividades, metodologias para atender as diferenças individuais dos alunos.

Ainda de acordo com Schneider (s/d), essas adaptações visam promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, tendo como referência a elaboração do projeto pedagógico e a implementação de práticas inclusivas no sistema escolar e essas adaptações pressupõem-se que se realize quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais.

Segundo Glat (1995) a realização de adaptações curriculares é o caminho para o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos. No entanto, identificar essas “necessidades” requer que os sistemas educacionais modifiquem não apenas as suas atitudes e expectativas em relação a esses alunos,

mas que se organizem para construir uma real escola para todos, que dê conta dessas especificidades.

Vale ressaltar que, currículo, conforme McLaren (1998),

[...]representa muito mais do que um programa de estudos, um texto em sala de aula ou o vocabulário de um curso. Mais do que isso, ele representa a introdução de uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente. O currículo favorece certas formas de conhecimento sobre outras e afirma os sonhos, desejos e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros grupos, com frequência discriminando certos grupos raciais, de classe ou gênero (p. 116).

A inclusão de alunos com necessidades especiais na classe regular implica o desenvolvimento de ações adaptativas, visando à flexibilização do currículo, para que ele possa ser desenvolvido de maneira efetiva em sala de aula, e atender as necessidades individuais de todos os alunos. De acordo com o MEC/SEESP/SEB (1999), essas adaptações curriculares realizam-se em três níveis:

- Adaptações no nível do projeto pedagógico (currículo escolar) que devem focalizar, principalmente, a organização escolar e os serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer no nível de sala de aula e no nível individual.
- Adaptações relativas ao currículo da classe, que se referem, principalmente, à programação das atividades elaboradas para sala de aula.
- Adaptações individualizadas do currículo, que focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento a cada aluno.

A Educação Inclusiva, entendida sob a dimensão curricular, significa que o aluno com necessidades especiais deve fazer parte da classe regular, aprendendo as mesmas coisas que os outros – mesmo que de modos diferentes – cabendo ao professor fazer as necessárias adaptações (UNESCO, s/d). Essa proposta difere das práticas tradicionais da Educação “Especial” que, ao enfatizar o déficit do aluno, acarretam a construção de um currículo empobrecido, desvinculado da realidade afetivo-social do aluno e da sua idade cronológica, com planejamento difuso e um sistema de avaliação precário e indefinido (GLAT, 1995).

Glat (*ibidem*) ainda afirma que a implementação da Educação Inclusiva não é tarefa fácil, pois o professor terá que garantir o aprendizado de alunos com

necessidades educacionais diversas dos demais, no contexto de suas atividades rotineiras e do planejamento para a turma com um todo. Transversaliza este documento, portanto, a idéia de uma educação inclusiva plena, que não entre na escola às escondidas, em função da resistência encontrada por parte dos educadores. Ela será facilmente compreendida no conceito de currículo, nas experiências relatadas e no grande desafio encontrado nas instituições educativas: a avaliação.

Em texto em que refletem sobre o currículo para a formação de educadores para uma Educação verdadeiramente inclusiva, Oliveira e Costa (2002) afirmam que nas questões referentes ao currículo,

[...]sentimos o escorregadio da incerteza, percebemos a tonalidade da incompletude. Não há respostas fechadas quanto à dicotomia entre as perspectivas de inclusão e a manutenção das “identidades cortadas” pela exclusão diária e contumaz. Não se constrói um currículo de forma apriorística, através de planilhas rígidas e objetivos estereotipados. Ele é vivo, produto de uma construção coletiva, vivenciado no cotidiano da Educação.

De acordo com Mendes (2002, p. 78), a personalização do currículo para atender às necessidades educacionais especiais, pode ser feita em três direções: aumentando, adaptando e/ou alterando o currículo comum. O aumento envolve o incremento do currículo-padrão, e as implementações mais utilizadas na literatura têm visado facilitar o domínio do conteúdo, a generalização, a solução de problemas e a independência. A adaptação curricular está relacionada ao uso de apoios instrucionais que afetam o tempo, o custo e/ou a intensidade necessária para atingir o domínio do conteúdo pretendido.

A delimitação das tarefas de adaptação e arranjo devem partir de orientações de profissionais especializados com o professor de classe comum. São, portanto, questões fundamentais identificar e analisar os contextos nos quais o estudante estará inserido em relação à faixa etária e delinear como, quando e onde ocorrerão as adaptações dentro desses contextos(*idem, ibidem*).

4.5 ADAPTAÇÃO ESCOLAR

Para que educação inclusiva possa acontecer da melhor maneira, a escola deve criar um ambiente propício à inserção da criança com deficiência na sala de aula regular, considerando principalmente as relações interpessoais e as interações com todos os alunos.

Mrech (1998, p. 38) aponta a necessidade das seguintes modificações no ensino:

- Qualificação das equipes de apoio especializado;
- Qualificação do pessoal docente com investimento em nível de graduação e em nível de pós-graduação;
- Estruturação curricular com métodos, técnicas e recursos educativos;
- Treinamento para lidar com a estruturação e organização curricular e com as técnicas especializadas;
- Instrumentalização das escolas para o uso de novos recursos educativos.

O autor refere, ainda, que a escola inclusiva requer um sistema de colaboração e cooperação nas relações sociais, formando uma rede de auto-ajuda na escola; ambientes educacionais flexíveis; estabelecimento de novas formas e critérios de avaliação do rendimento escolar; condições adequadas de trabalho para a equipe dedicada ao projeto de inclusão; auxílio na criação de novas formas de estruturação do processo de ensino-aprendizagem, direcionadas às necessidades dos alunos.

Mantoan (1997, p.21) menciona que as escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança na perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Schneider (s/d) diz que o desenvolvimento das escolas inclusivas, capazes de sustentar recursos educativos com sucesso para todos os alunos, passa necessariamente pela definição de uma ação educativa diferenciada dos mais variados contextos. E para que uma gestão seja diferenciada, com ações

pedagógicas inclusivas É preciso que a escola estabeleça uma filosofia baseada nos princípios democráticos e igualitários de inclusão, de inserção e a provisão de uma educação de qualidade para todos os alunos.

Ainda de acordo com Schneider (*ibidem*) para uma escola ser Inclusiva significa primeiramente, acreditar no princípio de que todas as crianças podem aprender e o diretor deverá proporcionar a todas crianças acesso igualitário a um currículo básico, rico e uma instrução de qualidade.

O sistema escolar para construir uma comunidade escolar inclusiva é preciso o planejamento e o desenvolvimento do currículo que conduza aos resultados esperados pelo Estado e pelos setores educacionais. Preparar equipe para trabalhar de maneira cooperativa e compartilhar conhecimentos para melhorias para um progresso contínuo. Investimento em tecnologia para dar apoio, servindo como um importante dispositivo da comunicação para conectar a escola à comunidade e o ensino dos resultados esperados, além de grupos de professores atuando como planejadores, instrutores e avaliadores de programas que conduzam a uma ação pedagógica inclusiva (*idem, ibidem*).

Por fim essa autora conclui que a realização das ações pedagógicas inclusivas requer uma percepção do sistema escolar como um todo unificado, em vez de estruturas paralelas, separadas como uma para alunos regulares e outra para alunos com deficiência ou necessidades especiais.

5. METODOLOGIA

Este estudo foi realizado baseado na Pesquisa Qualitativa, em que foram utilizados os instrumentos de pesquisa: entrevista e a análise documental.

5.1. A PESQUISA QUALITATIVA

A Pesquisa Qualitativa caracteriza-se por um tipo de metodologia de pesquisa não estruturada, de caráter exploratório permitindo que o pesquisador tenha um melhor entendimento do contexto em que o problema da pesquisa está inserido, sendo que as informações levantadas neste tipo de pesquisa não são medidas diretamente de forma quantitativa (NET TOWN, s/d).

Este site refere ainda que a pesquisa qualitativa é particularmente útil como uma ferramenta para determinar o que é importante para os clientes e porque é importante. Esse tipo de pesquisa fornece um processo a partir do qual questões-chave são identificadas e perguntas são formuladas, descobrindo o que importa para os clientes e por que (INSTITUTO ETHOS, s/d).

Sendo assim, a pesquisa qualitativa ajuda a identificar questões e entender porque elas são importantes.

5.2. PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes desta pesquisa foram 05 (cinco) professores do ensino fundamental – de 1ª a 4ª séries – de escolas públicas de cidades satélites do Distrito Federal (Taguatinga, Plano Piloto, Samambaia, Guará e Ceilândia).

5.3. INSTRUMENTOS UTILIZADOS

De acordo com o site [<http://www.nettown.com.br/pag13.htm>], existem duas técnicas de coleta de dados para a realização da pesquisa qualitativa: Entrevista em profundidade e Discussões em grupos.

Para a realização desta pesquisa foram utilizadas a entrevista e a análise documental.

5.3.1 Entrevista

Segundo o site supracitado, a entrevista refere-se à exploração de um determinado assunto, em detalhes, com um único entrevistado, de maneira direta e não estruturada. Este método tem caráter exploratório e pessoal.

A entrevista significa "encontro com alguma pessoa com a finalidade de interrogá-la sobre seus atos e suas idéias. Conjunto de declarações de pessoa de destaque a um jornalista com autorização para publicá-las". Como as definições são sempre incompletas, os dicionários teriam que acrescentar, no caso da entrevista, para serem mais precisos: conjunto de declarações de pessoas de destaque, permanente ou circunstancial, com autorização implícita ou formal para publicá-la, muitas vezes indiscretas, concedidas nem sempre com boa-vontade ou disposição e na maioria dos casos arrancadas à força de muito tato e astúcia do entrevistador (AMARAL, 1987, p.80).

5.3.2. Análise Documental

A análise documental foi realizada para a coleta de dados em legislações (Leis, Portarias, Decretos), a fim de se comparar a atuação dos professores entrevistados, à legislação vigente.

5.4. ESPECIFICAÇÃO DAS FASES DA PESQUISA

Normalmente a pesquisa qualitativa é realizada em seis fases distintas, iniciando-se com a escolha do tema, do projeto de pesquisa, e continuando com as conclusões finais da Monografia.

Assim, essas fases foram distribuídas em:

A primeira fase consistiu na escolha do tema e na pesquisa das referências em livros, periódicos e sites de educação na internet. Foi possível, nesse sentido, iniciar um posicionamento em relação aos princípios teóricos pertinentes, com a definição do seguinte tema deste trabalho: O processo de Inclusão: da legislação à realidade-uma análise crítica. A primeira fase foi realizada no período de 03/03/05 a 17/03/05.

A segunda fase consistiu na elaboração do projeto de pesquisa, no período de 17/03/05 a 31/03/05.

A terceira fase consistiu na construção do referencial teórico da monografia, no período de 31/03/05 a 14/04/05.

A quarta fase consistiu na elaboração e aplicação dos instrumentos de coleta de dados, no período de 14/04/05 a 28/04/05.

A quinta fase consistiu na organização, análise e discussão dos dados, no período de 28/04/05 a 12/05/05.

A sexta, e última fase, consistiu na construção final da monografia com suas considerações teórico-práticas, no período de 12/05/05 a 31/05/05.

5.5. CATEGORIAS PROPOSTAS

As categorias selecionadas para a organização, análise e discussão dos dados foram:

5.5.1. Documentos (Análise Documental)

- Formação do Professor;
- Currículo Escolar;

- Sistema de Apoio;
- Adaptação Escolar.

5.5.2. Entrevistas

- Formação do Professor;
- Adaptação Física;
- Adaptação Curricular;
- Serviços de Apoio
- Inclusão dos Alunos (Social);
- Apoio da SEE (Itinerância).

5.6. ORGANIZAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS NAS CATEGORIAS

Os dados foram organizados, analisados e discutidos nas categorias propostas, conforme descrição a seguir:

5.6.1. Análise Documental

CATEGORIA	LEGISLAÇÃO	ARTIGO
Formação do Professor	Portaria n. 1793/94	Art. 3º. Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial.
Formação do Professor	Lei n. 9.394/96	Art. 59 Parágrafo III: professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas

		classes comuns.
Currículo Escolar	PCN	<p>Pág. 33 à 52 – As Adaptações Curriculares implicam a planificação pedagógica e a ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno.</p> <p>Algumas características curriculares facilitam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, dentre elas: flexibilidade, isto é, a não obrigatoriedade de que todos os alunos atinjam o mesmo grau de abstração ou de conhecimento, num tempo determinado; acomodação, ou seja, a consideração de que, ao planejar atividades para uma turma, deve-se levar em conta a presença de alunos com necessidades especiais e contemplá-los na programação; trabalho simultâneo, cooperativo e participativo, entendido como a participação dos alunos com necessidades especiais nas atividades desenvolvidas pelos demais colegas, embora não o façam com a mesma intensidade, nem necessariamente de igual modo ou com a mesma ação e grau de abstração.</p>
	Lei n. 9.394/96	Art. 59 Parágrafo I: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.

Sistemas de Apoio	PCN	<p>Pág. 53 à 55 – Pode-se definir apoio como recursos e estratégias que promovem o interesse e as capacidades da pessoa, bem como oportunidades de acesso a bens e serviços, informações e relações no ambiente em que vive. O apoio tende a favorecer a autonomia, a produtividade, a integração e a funcionalidade no ambiente escolar e comunitário.</p> <p>São elementos de apoio, dentre outros: as pessoas – familiares, amigos, profissionais, colegas, monitores, orientadores, professores; os recursos físicos, materiais e ambientais; as atitudes, os valores, as crenças, os princípios; as deliberações e decisões políticas, legais, administrativas; os recursos técnicos e tecnológicos; os programas e serviços de atendimento genéricos e especializados.</p>
	Constituição Federal	<p>Art. 208 Parágrafo III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;</p> <p>Art. 227 Parágrafo II – § 1º - criação de programas de prevenção para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.</p>

	Lei n. 9.394/96	Art. 58 § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial.
Adaptação Escolar	PCN	Pág. 35 – As adaptações organizativas têm caráter facilitador do processo de ensino-aprendizagem e dizem respeito: ao tipo de agrupamento de alunos para a realização das atividades de ensino-aprendizagem; à organização didática da aula – propõe conteúdos e objetivos de interesse do aluno ou diversificados, para atender às suas necessidades especiais, bem como disposição física de mobiliários, de materiais didáticos e de espaço disponíveis para trabalhos diversos; à organização dos períodos definidos para o desenvolvimento das atividades previstas – propõe previsão de tempo diversificada para desenvolver os diferentes elementos do currículo na sala de aula.
	Lei n. 9.394/96	Art. 59 Parágrafo I: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.
	Portaria MEC n. 1.679/99	Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas portadoras de deficiências para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.

	Lei n. 10.098/00	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.
--	---------------------	---

5.6.2. Entrevistas

5.6.2.1. Caracterização da clientela

Os 5 (cinco) professores da rede regular de ensino, que responderam ao instrumento de pesquisa, eram do sexo feminino; com tempo de atuação no magistério para séries iniciais em torno de 10 a 25 anos; com graduação e/ou cursos de capacitação para atuar com escola inclusiva e, em alguns casos, especialização em Educação Inclusiva. Seus nomes foram preservados e apenas a inicial do primeiro nome foi utilizada a fim de realizar a tabulação dos dados e dar lisura ao instrumento utilizado.

5.6.2.2. Categorias

✓ Formação do Professor

K- “Este ano os professores que trabalham no Ensino Especial estão fazendo um curso de inclusão”.

F- “Sim. Cursos de condutas típicas, autismo e outros cursos na área oferecidos pela EAPE e particulares”.

M- “Sim. Alguns oferecidos pela Secretaria de Educação e outros financiados com recursos próprios”.

J- “Sim. Alguns oferecidos pela Secretaria de Educação e outros financiados por recursos próprios, por sentir necessidade de maior conhecimento e crescimento profissional na área”.

C- “Sim. Na minha graduação além da formação para atuar como professora das séries iniciais, cursei disciplinas específicas do Ensino Especial. Além da graduação, participei de diversos cursos na área, ora oferecidos pela Secretaria de Educação, ora com recursos próprios”.

Pode-se observar pelos dados, que a totalidade de professoras possuem graduação e/ou cursos de capacitação para atuar com este alunado, que possui características peculiares. Segundo o artigo 3º da Portaria 1793/94 deve-se “recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial” (MEC, 2004, p. 286). Observa-se que, quanto ao tópico de formação de professor, a legislação está sendo coerente com realidade do sistema educacional. Estes cursos de capacitação são oferecidos por órgãos ligados à Secretaria de Educação do Estado (EAPE), por incentivo da própria escola ou mesmo financiado por recursos dos próprios professores, o que mostra a necessidade e o interesse da capacitação por parte dos mesmos que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais.

✓ Adaptação Física

K- “Não. No momento nenhuma. Temos na escola três cadeirantes, mas a escola não tem rampa apropriada para cadeiras de roda e outras necessidades”.

F- “Sim. Banheiros adaptados para deficientes físicos e rampas”.

M-“Não. A escola na qual trabalho é uma dita escola inclusiva, porém ainda deixa a desejar com relação à adaptação física para receber alunos com algumas necessidades especiais como rampas de acesso, lixa antiderrapante, corrimão nas escadas e grades de proteção. Sinto a dificuldade de uma aluna surdo-cega”.

J- “A escola na qual eu trabalho é dita como escola inclusiva, porém ainda deixa a desejar no que se refere a adaptações físicas para receber alunos com necessidades educacionais especiais. Algumas delas são: falta de lixa antiderrapante na rampa de acesso a escola e nas escadas; no portão de entrada, tem um batente elevado que dificulta o acesso de pessoas com deficiência visual e motora; os banheiros não são adaptados; falta sala de recursos entre outros”.

C- “A escola possui algumas adaptações, mas ainda faltam inúmeras outras. Possui banheiros adaptados, corrimãos nas escadas e lixas antiderrapantes, mas faltam rampas de acesso e a escola possui vários batentes elevados”.

A lei 10.098/00 (MEC, 2001b, p. 15) “estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida[...]”. O que se pode verificar na análise dos dados é que a adaptação física está longe de ser adequada às necessidades dos alunos deficientes. Segundo o artigo 2º da mesma lei, entende-se como acessibilidade: “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida”.

De acordo com as professoras entrevistadas, muitas são as barreiras¹ enfrentadas por seus alunos deficientes. Algumas delas são: falta de lixa antiderrapante na rampa de acesso à escola e nas escadas; batentes elevados que dificultam o acesso de pessoas com deficiência visual e motora; os banheiros não são adaptados; falta sala de recursos entre outros.

✓ Adaptações Curriculares

K- “Não, é trabalhado o mesmo conteúdo do aluno regular”.

¹ Segundo a lei 10.098/00 (MEC, 2001, p. 15), o conceito de barreira é “qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas”.

F- “A adaptação curricular é realizada pela professora regente com a colaboração da coordenadora (quando tem) ou sala de apoio. Não há um currículo pré-elaborado, pois se assim fosse não atenderia a necessidade de cada aluno”.

M- “A adaptação do currículo parte da iniciativa do professor. Faço a adequação do currículo de acordo com as necessidades e dificuldades de cada aluno”.

J- “Na verdade tais adaptações se dão por conta de consciência e responsabilidade profissional da professora. É ela que acaba fazendo as citadas adaptações para que o aluno com necessidades educacionais especiais possam atingir o nível esperado de aprendizagem. Na minha sala, por exemplo, costumo contabilizar o que é adequado ou não para o nosso aluno com deficiência. O preparo constante de material que facilite a compreensão dos conteúdos ministrados, o reforço, a atenção diária, a confecção de dicionários individuais, são algumas das atitudes que podemos observar, na prática, que é de grande ajuda para esses alunos aos quais estamos nos referindo”.

C- “As adaptações curriculares acabam ficando por conta do professor. Cabe a mim, em sala de aula, definir o que é relevante e interessante para a aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais”.

Conforme a Lei n. 9394/96 em seu artigo n. 59, no parágrafo I (MEC, 2001b, p. 14), são necessários, para o aluno portador de necessidades educacionais especiais: “currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades”. Uma das professoras reconheceu não fazer a adaptação curricular e afirmou que o currículo é único para a turma. As demais professoras envolvidas na pesquisa alegaram fazer a adaptação, mas deixam claro que a mesma depende unicamente do comprometimento de cada professor. Os PCN's (1999, p.33) afirmam, quanto a este assunto, que:

As adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino

são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno.

As respostas oferecidas evidenciam que as professoras definem o que o aluno deve aprender, o que é relevante para seu conhecimento, porém não releva se os objetivos estabelecidos para cada aluno é delimitado; de que maneira é mais eficiente a organização do ensino; se a avaliação é realizada e como a mesma se realiza.

✓ Sistemas de Apoio

K- “Atendimento em sala de recursos, porém esse ano não começou o atendimento”.

F- “O apoio é através da sala de apoio, com uma professora que tem experiência no ensino especial, salas de recursos e equipe de apoio e diagnósticos. Toda escola inclusiva deveria ter esse tipo de apoio, o que nem sempre acontece”.

M- “Possuímos sala de recursos, mas como a escola ainda tem carência de professores o atendimento ainda não começou”.

J- “A escola ainda deixa muito a desejar com relação ao apoio às crianças especiais. A falta de preparação do quadro de pessoal é algo que acaba segregando alunos e os professores que trabalham nessa área acabam por se tornar um grupo à parte na escola”.

C- “Minha escola possui sala de recursos, o que dá suporte e auxilia bastante o aluno com necessidades educacionais especiais”.

A Constituição Federal em seu art. 208, parágrafo III (MEC, 2001b, p.12) estabelece o “atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Já a Lei 9.394/96 no art.58 §1º relata que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, no ensino regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial” (MEC, 2001b, p. 12 e 14).

De acordo com os dados levantados existem nas escolas sistemas de apoio e/ou sala de recursos, porém, em duas escolas não houve ainda atendimento, por carência de professores na rede de ensino público, ou seja, o atendimento não está acontecendo. Com as demais professoras, o atendimento na sala de recursos está transcorrendo normalmente e segundo as mesmas o suporte é muito importante a fim de atender às peculiaridades do alunado.

✓ Inclusão Social dos Alunos Deficientes

K- “A escola procura tratar todos com igualdade”.

F- “Sim, as atividades de grupo sempre são abertas aos alunos especiais, como passeios, festas, recreios. Quando a escola é preparada adequadamente para receber os alunos especiais os próprios colegas do “regular” colaboram”.

M- “As atividades promovidas pela escola são para todos os alunos, deficientes ou ditos” normais”. Mesmo assim, muitas vezes os alunos deficientes são vítimas de preconceito e chacotas de alunos e até de professores”.

J- “Acho que sim. Em festas e comemorações especiais, as crianças especiais são incluídas e os alunos ditos normais têm boa receptividade com relação aos colegas portadores de necessidades especiais”.

C- “Não. Nas festas e comemorações, as apresentações dos alunos deficientes são separadas. As crianças deficientes estão apenas no ambiente físico da escola regular, mas são segregados do convívio com outros alunos e, inclusive, professores fazem distinção de tratamento, ora os tratando como “coitadinhos”, ora como “doidinhos”.

Referente à inclusão do aluno deficiente, a Constituição Federal no art. 227 parágrafo II - § 1º (MEC, 2001b, p. 12) estabelece a:

criação de programas de prevenção para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a

facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.

Com base nos dados da pesquisa, os professores declararam, no geral, que existe a interação entre alunos ditos “normais” e deficientes. Porém, não se pode constatar, se realmente esta “integração” ocorre no dia-a-dia ou simplesmente nas festividades ofertadas à comunidade escolar.

Segundo Mantoan (1997), a realização das ações pedagógicas inclusivas requer uma percepção do sistema escolar como um todo unificado, em vez de estruturas paralelas, separadas, como uma para alunos regulares e outra para alunos com deficiência ou necessidades especiais. Uma das professoras entrevistadas relatou que os alunos deficientes ou com necessidades educacionais especiais só estão inseridos no ambiente físico da escola, que o tratamento é diferenciado e que, por vezes, são vítimas de preconceito. Outra professora citou que os alunos participam das mesmas atividades (festas, recreio, passeios), mas ainda são vítimas de chacotas e preconceito. Sendo assim, o “todo unificado” que Mantoan tanto faz alusão, não acontece. Os alunos deficientes apenas ocupam o mesmo espaço físico.

✓ Apoio da SEE (Itinerância)

K- “Este ano ainda não, mas nos anos anteriores a itinerância dava esse apoio. Até o momento as professoras itinerantes estão em sala de aula substituindo carências”.

F- “Sim, mas quando existe ‘sala de apoio’ a itinerância torna-se mais um elo entre escola-apoio-família-DEE (Divisão de Ensino Especial). O professor itinerante presta informações e orientações à professora quando essa não se sente preparada para o atendimento do aluno (o que é muito comum ocorrer)”.

M- “Este ano ainda não tivemos visitas de professores itinerantes, o que acaba comprometendo o atendimento. Segundo a GRE ainda existe bastante

carências e os professores que estavam na itinerância ano passado estão suprimindo carências”.

J- “Este ano possuímos uma itinerante bastante presente, o que nos ajuda e facilita o nosso trabalho através de uma orientação constante”.

C- “Sim. Possuímos uma itinerante que desenvolve um trabalho muito importante na conscientização e orientação de professores”.

De acordo com os Subsídios para a Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial - Série Diretrizes nº 7(MEC, 1995):

O ensino itinerante é caracterizado pelo atendimento feito por um professor especializado que se desloca até a escola uma ou mais vezes por semana, com o objetivo de dar apoio especializado ao educando. O atendimento deverá ser individual ou em grupos de dois a quatro alunos, de acordo com as necessidades específicas de cada caso.

Quanto aos dados da pesquisa com relação a este aspecto, pode-se observar que este elo que é estabelecido entre professor itinerante e aluno e professor do ensino regular está, muitas vezes, sendo quebrado. Muitas professoras alegaram não ter recebido ainda visitas de professores itinerantes sob a justificativa da carência de professores na rede de ensino. Muitos professores especializados (considerando que o número de professores entrevistados foi pequeno), que antes desempenhavam esta função, hoje estão em sala de aula para suprir algumas das carências existentes.

As professoras que têm recebido o atendimento do professor itinerante concordaram que é bastante importante o acompanhamento do mesmo, a fim de subsidiar um atendimento educacional comprometido e de qualidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas o discurso da inclusão escolar assumiu status privilegiado. Educadores, familiares, líderes políticos, entre outros, vem propagando rapidamente discursos acerca do assunto. Contudo, há diversas controvérsias no plano dos discursos e das práticas.

A legislação à respeito, recente e ainda pouco conhecida até pelo professorado, aborda a questão nos termos os mais amplos possíveis: a inclusão escolar é para todos aqueles que se encontram à margem do sistema educacional, independentemente de idade, gênero, etnia, condição econômica ou social, condição física ou mental.

A forma com que a legislação contempla a inclusão escolar - principalmente quanto à população portadora de necessidades especiais, entre eles os deficientes físicos e mentais - tem suscitado questionamentos da sociedade e de grupos específicos - como os agentes educacionais, pais e mesmo do próprio alunado - sobre a forma de operacionalizar a inclusão, mesmo sendo consenso geral a necessidade e o direito à inclusão.

Existe uma teia de contradições e um fosso entre o discurso e a ação, pois o mundo continua representado pelo "nós", os ditos normais", e "eles", os inclusivos. Via de regra, depara-se com argumentos que se justificam pela análise do óbvio, isto é, pela explicitação das dificuldades e limitações vivenciadas no contexto do sistema escolar e no ambiente da sala de aula.

Os professores do ensino regular ressaltam, entre outros fatores, a dura realidade das condições de trabalho e os limites da formação profissional, o número elevado de alunos por turma, a rede física inadequada e o despreparo para ensinar "alunos especiais" ou diferentes. Os professores da educação especial também não se sentem preparados para trabalhar com a diversidade do alunado, com a complexidade e amplitude dos processos de ensino - aprendizagem. A formação destes profissionais caracteriza-se pela qualificação ou habilitação específicas, obtidas por meio de cursos de Pedagogia ou de alternativas de formação,

agenciadas por instituições especializadas. Nestes cursos, estágios ou capacitação profissional, esses especialistas aprenderam a lidar com métodos, técnicas, diagnósticos e outras questões centradas na especificidade de uma determinada deficiência, o que delimita suas possibilidades de atuação.

Mantoan (2001), afirma que a clássica divisão do sistema educacional em *regular* e *especial*, com a manutenção de escolas especiais e serviços especializados, explica em grande medida a resistência dos educadores em relação à escola inclusiva.

Bueno (1999) complementa a idéia dessa autora ao constatar que é necessário que se avance no relacionamento estabelecido entre professores do ensino regular, que se julgam despreparados para o atendimento de alunos que apresentam deficiências, e professores do ensino especial que se mantêm distantes do trabalho pedagógico realizado no ensino regular. Em sua opinião, trata-se de uma falsa dicotomia o embate entre generalistas e especialistas por considerar que, tanto o ensino regular quanto o especial, devem prover o devido atendimento educacional de pessoas portadoras de necessidades especiais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (1998) apontam que a educação inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto político - pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educandos e professores, ações que favoreçam a integração social e sua opção por práticas heterogêneas.

A escola, nesta vertente, capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive, para os educandos com necessidades especiais. Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa oferecer ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica (MEC/SEESP, 2001).

Pode-se evidenciar, ao final desta monografia, que as discussões não se esgotam por aqui e que muito ainda há de se fazer para que realmente se possa

construir uma escola inclusiva, uma escola para todos. Foi possível ainda constatar que a legislação sobre educação inclusiva está em processo de implementação, mas ainda longe do almejado como prática inclusiva.

Observa-se que ainda há várias irregularidades e descumprimentos quanto à legislação. As adaptações curriculares não estão sendo efetivadas em sua íntegra, os sistemas de apoio não funcionam, as adaptações físicas necessárias são inúmeras (destaque especial para as barreiras arquitetônicas) e a inclusão dos deficientes na sociedade ainda é uma utopia, ou melhor, um sonho a ser galgado. A inclusão é um processo ainda bastante lento e, acima de tudo, um desafio a ser perseguido.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Luiz. Teoria da Entrevista. Valor como notícia. Finalidade. In: AMARAL, Luiz. *Técnica de jornal e periódico*. 4 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1987. cap.5, p.80-85.

BARTALOTTI, Celina Camargo & DE CARLO, Marysia Mara Rodrigues do Prado. Terapia Ocupacional e os processos socioeducacionais. In: _____ *Terapia Ocupacional no Brasil: Fundamentos e perspectivas*. São Paulo: Plexus, 2001.

BUENO, J. G. S. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A.; SILVA, J. C. A. *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*. São Paulo: Unesp, 1999.

BRASIL/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil: estratégias e orientações para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais*. / Ministério da Educação – Brasília: MEC, 2001a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares* / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação especial na educação básica* / Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC/SEESP, 2001b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial - *Subsídios para Organização e funcionamento de serviços de educação especial*, Brasília: MEC, 1995. Série Diretrizes; 7.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais*. – Brasília, MEC/SEESP, 2004.

DELORS, Jacques (org.). *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a comissão internacional sobre educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 1998.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1991. cap. 4, p. 94-124.

GLAT, R. *A Integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

HOLLY, Mary Louise. *Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos*. In: NÓVOA, Antonio. *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992. Cap. 4, p. 79-110.

SCHNEIDER, Magalis Béssem Dorneles. *Subsídios para ação pedagógica no cotidiano escolar inclusivo*.

Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_subsidios_para_acao.asp>
Acesso em 30/05/2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar*. Disponível em <<http://www.lerparaver/bancodeescola>>
Acesso em 29/05/05.

_____. M. T. E. (2001). Por uma escola (de qualidade) para todos. In MANTOAN, Maria Tereza Eglér (org.). *Pensando e fazendo educação de qualidade*. São Paulo, Moderna.

MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. Rio de Janeiro: Cortez, 1998.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: MARINS, S.C. *Escola inclusiva*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MRECH, L. M. *Os principais paradigmas da educação especial*. São Paulo: Unesp, 1999.

OLIVEIRA, E. S. G. & COSTA, M. A abordagem multiculturalista da Educação Especial na formação do pedagogo – identidades feridas ou perspectivas de inclusão? - In *Actas do I Colóquio Luso – Brasileiro sobre questões curriculares*. Lisboa, meio eletrônico, 2002.

TEIXEIRA, Fátima Emília da Conceição. (org). *Aprendendo a Aprender*. Brasília: UniCEUB, 2003.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

_____. Open file on Inclusive Education: support materials for managers and administrators. UNESCO Workshop: Paris, p. 10-11, s/d.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Disponível em:

<http://www.educacaoonline.pro.br/doc_decl_salamanca.asp>

Acesso em 24/05/05.

INSTITUTO ETHOS - Pesquisa Qualitativa. Disponível em:

<<http://www.ethos.com.br/diferenciais/pesquisaqualitativa.htm>>

Acesso em 27/05/05.

SANTOS, Mônica P. RESSIGNIFICANDO A ESCOLA NA PROPOSTA INCLUSIVA.

Disponível em: < http://www.educacaoonline.pro.br/artressignificando_a_escola.asp>

Acesso em 08/06/2005.

NET TOWN – Pesquisa Qualitativa. Disponível em:

<<http://www.nettown.com.br/pag13.htm>>

Acesso em 27/05/05.

APÊNDICE

APÊNDICE

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA – UNICEUB
FACULDADE DE CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO – FACE
CURSO PEDAGOGIA – FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
PROJETO PROFESSOR NOTA 10

Entrevistadora: _____

Data: ____/____/2005

PARTE I – Dados de Identificação

Sexo _____

Graduação _____

Especialização _____

Há quanto tempo trabalha como educador? _____

PARTE II - Questões

Questão 1: Você já realizou algum(ns) curso(s) de capacitação para trabalhar com a inclusão(graduação; cursos oferecidos pela Secretaria de educação; e/ou outros cursos realizados por iniciativa própria? _____

Questão 2: Sua escola é adaptada fisicamente para receber alunos com necessidades educacionais especiais? ()Sim ()Não. Qual (is) é (são) a(s) adaptação(ões)? _____

Questão 3: Foi(ram) realizado(s) algum(ns) tipo(s) de adaptação(ões) curriculares para o trabalho de inclusão? Qual(is)? _____

Questão 4: Sua escola oferece aos alunos inclusivos um sistema de apoio capaz de atender as suas necessidades? _____

Questão 5: A escola realiza algum tipo de intervenção para facilitar o relacionamento do aluno com deficiência com os outros ditos normais? _____

Questão 6: Sua escola já recebeu ou recebe algum tipo de orientação ou apoio da itinerância para garantir ao aluno com deficiência uma plena inclusão: _____

ANEXOS

ANEXO A

LEI DE DIRETRIZES E BASES

CAPÍTULO V da Educação Especial, constante da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos

oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

ANEXO B

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA

A DECLARAÇÃO DE SALAMANCA[#]

SOBRE PRINCÍPIOS, POLÍTICA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

“Reconvocando as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.

Notando com satisfação um incremento no envolvimento de governos, grupos de advocacia, comunidades e pais, e em particular de organizações de pessoas com deficiências, na busca pela melhoria do acesso à educação para a maioria daqueles cujas necessidades especiais ainda se encontram desprovidas; e reconhecendo como evidência para tal envolvimento a participação ativa do alto nível de representantes e de vários governos, agências especializadas, e organizações inter-governamentais naquela Conferência Mundial.

1. Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a

[#] Declaração de Salamanca [online]. http://www.educacaoonline.pro.br/doc_decl_salamanca.asp

Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados.

2. Acreditamos e Proclamamos que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

3. Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles:

- atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
- adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.
- desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva.

- estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.

- encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.

- invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva.

- garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas.

4. Nós também congregamos a comunidade internacional; em particular, nós congregamos: - governos com programas de cooperação internacional, agências financiadoras internacionais, especialmente as responsáveis pela Conferência Mundial em Educação para Todos, UNESCO, UNICEF, UNDP e o Banco Mundial:

- a endossar a perspectiva de escolarização inclusiva e apoiar o desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais;

- As Nações Unidas e suas agências especializadas, em particular a ILO, WHO, UNESCO e UNICEF:

- a reforçar seus estímulos de cooperação técnica, bem como reforçar suas cooperações e redes de trabalho para um apoio mais eficaz à já expandida e integrada provisão em educação especial;

- organizações não-governamentais envolvidas na programação e entrega de serviço nos países;

- a reforçar sua colaboração com as entidades oficiais nacionais e intensificar o envolvimento crescente delas no planejamento, implementação e avaliação de provisão em educação especial que seja inclusiva;

- UNESCO, enquanto a agência educacional das Nações Unidas;

- a assegurar que educação especial faça parte de toda discussão que lide com educação para todos em vários foros;
- a mobilizar o apoio de organizações dos profissionais de ensino em questões relativas ao aprimoramento do treinamento de professores no que diz respeito a necessidade educacionais especiais.
- a estimular a comunidade acadêmica no sentido de fortalecer pesquisa, redes de trabalho e o estabelecimento de centros regionais de informação e documentação e da mesma forma, a servir de exemplo em tais atividades e na disseminação dos resultados específicos e dos progressos alcançados em cada país no sentido de realizar o que almeja a presente Declaração.
- a mobilizar Fundos através da criação (dentro de seu próximo Planejamento a Médio Prazo. 1996-2000) de um programa extensivo de escolas inclusivas e programas de apoio comunitário, que permitiriam o lançamento de projetos-piloto que demonstrassem novas formas de disseminação e o desenvolvimento de indicadores de necessidade e de provisão de educação especial.

5. Por último, expressamos nosso caloroso reconhecimento ao governo da Espanha e à UNESCO pela organização da Conferência e demandamo-lhes realizarem todos os esforços no sentido de trazer esta Declaração e sua relativa Estrutura de Ação da comunidade mundial, especialmente em eventos importantes tais como o Tratado Mundial de Desenvolvimento Social (em Kopenhagen, em 1995) e a Conferência Mundial sobre a Mulher (em Beijing, e, 1995). Adotada por aclamação na cidade de Salamanca, Espanha, neste décimo dia de junho de 1994.

ESTRUTURA DE AÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Introdução

1. Esta Estrutura de Ação em Educação Especial foi adotada pela conferencia Mundial em Educação Especial organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, realizada em Salamanca entre 7 e 10 de junho de

1994. Seu objetivo é informar sobre políticas e guias ações governamentais, de organizações internacionais ou agências nacionais de auxílio, organizações não-governamentais e outras instituições na implementação da Declaração de Salamanca sobre princípios, Política e prática em Educação Especial. A Estrutura de Ação baseia-se fortemente na experiência dos países participantes e também nas resoluções, recomendações e publicações do sistema das Nações Unidas e outras organizações inter-governamentais, especialmente o documento "Procedimentos-Padrões na Equalização de Oportunidades para pessoas Portadoras de Deficiência . Tal Estrutura de Ação também leva em consideração as propostas, direções e recomendações originadas dos cinco seminários regionais preparatórios da Conferência Mundial.

2.O direito de cada criança a educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriadas às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças.

3.O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajosos ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem

necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severa. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva.

4. Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. A experiência tem demonstrado que tal pedagogia pode consideravelmente reduzir a taxa de desistência e repetência escolar (que são tão características de tantos sistemas educacionais) e ao mesmo tempo garantir índices médios mais altos de rendimento escolar. Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças, tão freqüentemente conseqüências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na idéia de que "um tamanho serve a todos". Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. Uma mudança de perspectiva social é imperativa. Por um tempo demasiadamente longo os problemas

das pessoas portadoras de deficiências têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas.

5. Esta Estrutura de Ação compõe-se das seguintes seções:

- I. Novo pensar em educação especial
- II. Orientações para a ação em nível nacional:
 - A. Política e Organização
 - B. Fatores Relativos à Escola
 - C. Recrutamento e Treinamento de Educadores
 - D. Serviços Externos de Apoio
 - E. Áreas Prioritárias
 - F. Perspectivas Comunitárias
 - G. Requerimentos Relativos a Recursos
- III. Orientações para ações em níveis regionais e internacionais

6. A tendência em política social durante as duas últimas décadas tem sido a de promover integração e participação e de combater a exclusão. Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades. Experiências em vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas, que servem a todas as crianças dentro da comunidade. É dentro deste contexto que aqueles com necessidades educacionais especiais podem atingir o máximo progresso educacional e integração social. Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas provêem um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não

constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade.

7. Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.

8. Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infreqüentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças.

9. A situação com respeito à educação especial varia enormemente de um país a outro. Existem por exemplo, países que possuem sistemas de escolas especiais fortemente estabelecidos para aqueles que possuam impedimentos específicos. Tais escolas especiais podem representar um valioso recurso para o desenvolvimento de escolas inclusivas. Os profissionais destas instituições especiais possuem nível de conhecimento necessário à identificação precoce de crianças portadoras de deficiências. Escolas especiais podem servir como centro de treinamento e de

recurso para os profissionais das escolas regulares. Finalmente, escolas especiais ou unidades dentro das escolas inclusivas podem continuar a prover a educação mais adequada a um número relativamente pequeno de crianças portadoras de deficiências que não possam ser adequadamente atendidas em classes ou escolas regulares. Investimentos em escolas especiais existentes deveriam ser canalizados a este novo e amplificado papel de prover apoio profissional às escolas regulares no sentido de atender às necessidades educacionais especiais. Uma importante contribuição às escolas regulares que os profissionais das escolas especiais podem fazer refere-se à provisão de métodos e conteúdos curriculares às necessidades individuais dos alunos.

10. Países que possuam poucas ou nenhuma escolas especial seriam em geral, fortemente aconselhados a concentrar seus esforços no desenvolvimento de escolas inclusivas e serviços especializados - em especial, provisão de treinamento de professores em educação especial e estabelecimento de recursos adequadamente equipados e assessorados, para os quais as escolas pudessem se voltar quando precisassem de apoio - deveriam tornar as escolas aptas a servir à vasta maioria de crianças e jovens. A experiência, principalmente em países em desenvolvimento, indica que o alto custo de escolas especiais significa na prática, que apenas uma pequena minoria de alunos, em geral uma elite urbana, se beneficia delas. A vasta maioria de alunos com necessidades especiais, especialmente nas áreas rurais, é consequentemente, desprovida de serviços. De fato, em muitos países em desenvolvimento, estima-se que menos de um por cento das crianças com necessidades educacionais especiais são incluídas na provisão existente. Além disso, a experiência sugere que escolas inclusivas, servindo a todas as crianças numa comunidade são mais bem sucedidas em elicitar apoio da comunidade e em achar modos imaginativos e inovadores de uso dos limitados recursos que sejam disponíveis. Planejamento educacional da parte dos governos, portanto, deveria ser concentrado em educação para todas as pessoas, em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas.

11. Existem milhões de adultos com deficiências e sem acesso sequer aos rudimentos de uma educação básica, principalmente nas regiões em desenvolvimento no mundo, justamente porque no passado uma quantidade relativamente pequena de crianças com deficiências obteve acesso à educação. Portanto, um esforço concentrado é requerido no sentido de se promover a alfabetização e o aprendizado da matemática e de habilidades básicas às pessoas portadoras de deficiências através de programas de educação de adultos. Também é importante que se reconheça que mulheres têm freqüentemente sido duplamente desvantajadas, com preconceitos sexuais compondo as dificuldades causadas pelas suas deficiências. Mulheres e homens deveriam possuir a mesma influência no delineamento de programas educacionais e as mesmas oportunidades de se beneficiarem de tais. Esforços especiais deveriam ser feitos no sentido de se encorajar a participação de meninas e mulheres com deficiências em programas educacionais.

12. Esta estrutura pretende ser um guia geral ao planejamento de ação em educação especial. Tal estrutura, evidentemente, não tem meios de dar conta da enorme variedade de situações encontradas nas diferentes regiões e países do mundo e deve desta maneira, ser adaptada no sentido ao requerimento e circunstâncias locais. Para que seja efetiva, ela deve ser complementada por ações nacionais, regionais e locais inspirados pelo desejo político e popular de alcançar educação para todos.

II. LINHAS DE AÇÃO EM NÍVEL NACIONAL A. POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO

13. Educação integrada e reabilitação comunitária representam abordagens complementares àqueles com necessidades especiais. Ambas se baseiam nos princípios de inclusão, integração e participação e representam abordagens bem-testadas e financeiramente efetivas para promoção de igualdade de acesso para aqueles com necessidades educacionais especiais como parte de uma estratégia

nacional que objetive o alcance de educação para todos. Países são convidados a considerar as seguintes ações concernentes a política e organização de seus sistemas educacionais.

14. Legislação deveria reconhecer o princípio de igualdade de oportunidade para crianças, jovens e adultos com deficiências na educação primária, secundária e terciária, sempre que possível em ambientes integrados.

15. Medidas Legislativas paralelas e complementares deveriam ser adotadas nos campos da saúde, bem-estar social, treinamento vocacional e trabalho no sentido de promover apoio e gerar total eficácia à legislação educacional.

16. Políticas educacionais em todos os níveis, do nacional ao local, deveriam estipular que a criança portadora de deficiência deveria freqüentar a escola de sua vizinhança: ou seja, a escola que seria freqüentada caso a criança não portasse nenhuma deficiência. Exceções à esta regra deveriam ser consideradas individualmente, caso-por-caso, em casos em que a educação em instituição especial seja requerida.

17. A prática de desmarginalização de crianças portadoras de deficiência deveria ser parte integrante de planos nacionais que objetivem atingir educação para todos. mesmo naqueles casos excepcionais em que crianças sejam colocadas em escolas especiais, a educação dela não precisa ser inteiramente segregada. Freqüência em regime não-integral nas escolas regulares deveria ser encorajada. Provisões necessárias deveriam também ser feitas no sentido de assegurar inclusão de jovens e adultos com necessidade especiais em educação secundária e superior bem como em programa de treinamento. Atenção especial deveria ser dada à garantia da igualdade de acesso e oportunidade para meninas e mulheres portadoras de deficiências.

18. Atenção especial deveria ser prestada às necessidades das crianças e jovens com deficiências múltiplas ou severas. Eles possuem os mesmos direitos que

outros na comunidade, à obtenção de máxima independência na vida adulta e deveriam ser educados neste sentido, ao máximo de seus potenciais.

19. Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares.

20. Reabilitação comunitária deveria ser desenvolvida como parte de uma estratégia global de apoio a uma educação financeiramente efetiva e treinamento para pessoas com necessidade educacionais especiais. Reabilitação comunitária deveria ser vista como uma abordagem específica dentro do desenvolvimento da comunidade objetivando a reabilitação, equalização de oportunidades e integração social de todas as pessoas portadoras de deficiências; deveria ser implementada através de esforços combinados entre as pessoas portadoras de deficiências, suas famílias e comunidades e os serviços apropriados de educação, saúde, bem-estar e vocacional.

21. Ambos os arranjos políticos e de financiamento deveriam encorajar e facilitar o desenvolvimento de escolas inclusivas. Barreiras que impeçam o fluxo de movimento da escola especial para a regular deveriam ser removidas e uma estrutura administrativa comum deveria ser organizada. Progresso em direção à inclusão deveria ser cuidadosamente monitorado através do agrupamento de estatísticas capazes de revelar o número de estudantes portadores de deficiências que se beneficiam dos recursos, know-how e equipamentos direcionados à educação especial bem como o número de estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas regulares.

22. Coordenação entre autoridades educacionais e as responsáveis pela saúde, trabalho e assistência social deveria ser fortalecida em todos os níveis no sentido de promover convergência e complementaridade, Planejamento e coordenação também deveriam levar em conta o papel real e o potencial que agências semi-públicas e organizações não-governamentais podem ter. Um esforço especial necessita ser feito no sentido de se eliciar apoio comunitário à provisão de serviços educacionais especiais.

23. Autoridades nacionais têm a responsabilidade de monitorar financiamento externo à educação especial e trabalhando em cooperação com seus parceiros internacionais, assegurar que tal financiamento corresponda às prioridades nacionais e políticas que objetivem atingir educação para todos. Agências bilaterais e multilaterais de auxílio , por sua parte, deveriam considerar cuidadosamente as políticas nacionais com respeito à educação especial no planejamento e implementação de programas em educação e áreas relacionadas.

B. FATORES RELATIVOS À ESCOLA

24. o desenvolvimento de escolas inclusivas que ofereçam serviços a uma grande variedade de alunos em ambas as áreas rurais e urbanas requer a articulação de uma política clara e forte de inclusão junto com provisão financeira adequada - um esforço eficaz de informação pública para combater o preconceito e criar atitudes informadas e positivas - um programa extensivo de orientação e treinamento profissional - e a provisão de serviços de apoio necessários. Mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, são necessárias para a contribuição de escolas inclusivas bem-sucedidas: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extracurriculares.

25. Muitas das mudanças requeridas não se relacionam exclusivamente à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. Elas fazem parte de

um reforma mais ampla da educação, necessária para o aprimoramento da qualidade e relevância da educação, e para a promoção de níveis de rendimento escolar superiores por parte de todos os estudantes. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos enfatizou a necessidade de uma abordagem centrada na criança objetivando a garantia de uma escolarização bem-sucedida para todas as crianças. A adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de mais largamente levar em consideração as diferentes necessidades das crianças irá contribuir tanto para o sucesso educacional quanto para a inclusão. As seguintes orientações enfocam pontos a ser considerados na integração de crianças com necessidades educacionais especiais em escolas inclusivas. Flexibilidade Curricular.

26. O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes.

27. Crianças com necessidades especiais deveriam receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente. O princípio regulador deveria ser o de providenciar a mesma educação a todas as crianças, e também prover assistência adicional e apoio às crianças que assim o requiriram.

28. A aquisição de conhecimento não é somente uma questão de instrução formal e teórica. O conteúdo da educação deveria ser voltado a padrões superiores e às necessidades dos indivíduos com o objetivo de torná-los aptos a participar totalmente no desenvolvimento. O ensino deveria ser relacionado às experiências dos alunos e a preocupações práticas no sentido de melhor motivá-los.

29. Para que o progresso da criança seja acompanhado, formas de avaliação deveriam ser revistas. Avaliação formativa deveria ser incorporada no processo educacional regular no sentido de manter alunos e professores informados do

controle da aprendizagem adquirida, bem como no sentido de identificar dificuldades e auxiliar os alunos a superá-las.

30. Para crianças com necessidades educacionais especiais uma rede contínua de apoio deveria ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandindo, conforme necessário, à provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo.

31. Tecnologia apropriada e viável deveria ser usada quando necessário para aprimorar a taxa de sucesso no currículo da escola e para ajudar na comunicação, mobilidade e aprendizagem. Auxílios técnicos podem ser oferecidos de modo mais econômico e efetivo se eles forem providos a partir de uma associação central em cada localidade, aonde haja know-how que possibilite a conjugação de necessidades individuais e assegure a manutenção.

32. Capacitação deveria ser originada e pesquisa deveria ser levada a cabo em níveis nacional e regional no sentido de desenvolver sistemas tecnológicos de apoio apropriados à educação especial. Estados que tenham ratificado o Acordo de Florença deveriam ser encorajados a usar tal instrumento no sentido de facilitar a livre circulação de materiais e equipamentos às necessidades das pessoas com deficiências. Da mesma forma, Estados que ainda não tenham aderido ao Acordo ficam convidados a assim fazê-lo para que se facilite a livre circulação de serviços e bens de natureza educacional e cultural.

Administração da Escola

33. Administradores locais e diretores de escolas podem ter um papel significativo quanto a fazer com que as escolas respondam mais às crianças com necessidades educacionais especiais desde de que a eles sejam fornecidos a devida autonomia e adequado treinamento para que o possam fazê-lo. Eles (administradores e diretores)

deveriam ser convidados a desenvolver uma administração com procedimentos mais flexíveis, a reaplicar recursos instrucionais, a diversificar opções de aprendizagem, a mobilizar auxílio individual, a oferecer apoio aos alunos experimentando dificuldades e a desenvolver relações com pais e comunidades. Uma administração escolar bem sucedida depende de um envolvimento ativo e reativo de professores e do pessoal e do desenvolvimento de cooperação efetiva e de trabalho em grupo no sentido de atender as necessidades dos estudantes.

34. Diretores de escola têm a responsabilidade especial de promover atitudes positivas através da comunidade escolar e via arranjando uma cooperação efetiva entre professores de classe e pessoal de apoio. Arranjos apropriados para o apoio e o exato papel a ser assumido pelos vários parceiros no processo educacional deveria ser decidido através de consultoria e negociação.

35. Cada escola deveria ser uma comunidade coletivamente responsável pelo sucesso ou fracasso de cada estudante. O grupo de educadores, ao invés de professores individualmente, deveria dividir a responsabilidade pela educação de crianças com necessidades especiais. Pais e voluntários deveriam ser convidados assumir participação ativa no trabalho da escola. Professores, no entanto, possuem um papel fundamental enquanto administradores do processo educacional, apoiando as crianças através do uso de recursos disponíveis, tanto dentro como fora da sala-de-aula.

Informação e Pesquisa

36. A disseminação de exemplos de boa prática ajudaria o aprimoramento do ensino e aprendizagem. Informação sobre resultados de estudos que sejam relevantes também seria valiosa. A demonstração de experiência e o desenvolvimento de centros de informação deveriam receber apoio a nível nacional, e o acesso a fontes de informação deveria ser ampliado.

37. A educação especial deveria ser integrada dentro de programas de instituições

de pesquisa e desenvolvimento e de centros de desenvolvimento curricular. Atenção especial deveria ser prestada nesta área, a pesquisa-ação locando em estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem. professores deveriam participar ativamente tanto na ação quanto na reflexão envolvidas em tais investigações. Estudos-piloto e estudos de profundidade deveriam ser lançados para auxiliar tomadas de decisões e para prover orientação futura. Tais experimentos e estudos deveriam ser levados a cabo numa base de cooperação entre vários países.

C. RECRUTAMENTO E TREINAMENTO DE EDUCADORES

38. Preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator-chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. As seguintes ações poderiam ser tomadas. Além disso, a importância do recrutamento de professores que possam servir como modelo para crianças portadoras de deficiências torna-se cada vez mais reconhecida.

39. Treinamento pré-profissional deveria fornecer a todos os estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário, orientação positiva frente à deficiência, desta forma desenvolvendo um entendimento daquilo que pode ser alcançado nas escolas através dos serviços de apoio disponíveis na localidade. O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, etc. Nas escolas práticas de treinamento de professores, atenção especial deveria ser dada à preparação de todos os professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos, bem como no sentido de colaborar com os especialistas e cooperar com os pais.

40. Um problema recorrente em sistemas educacionais, mesmo naqueles que

provêem excelentes serviços para estudantes portadores de deficiências refere-se a falta de modelos para tais estudantes. alunos de educação especial requerem oportunidades de interagir com adultos portadores de deficiências que tenham obtido sucesso de forma que eles possam ter um padrão para seus próprios estilos de vida e aspirações com base em expectativas realistas. Além disso, alunos portadores de deficiências deveriam ser treinados e providos de exemplos de atribuição de poderes e liderança à deficiência de forma que eles possam auxiliar no modelamento de políticas que irão afetá-los futuramente. Sistemas educacionais deveriam, portanto, basear o recrutamento de professores e outros educadores que podem e deveriam buscar, para a educação de crianças especiais, o envolvimento de indivíduos portadores de deficiências que sejam bem sucedidos e que provenham da mesma região.

41. As habilidades requeridas para responder as necessidades educacionais especiais deveriam ser levadas em consideração durante a avaliação dos estudos e da graduação de professores.

42. Como formar prioritária, materiais escritos deveriam ser preparados e seminários organizados para administradores locais, supervisores, diretores e professores, no sentido de desenvolver suas capacidades de prover liderança nesta área e de apostar e treinar pessoal menos experiente.

43. O menor desafio reside na provisão de treinamento em serviço a todos os professores, levando-se em consideração as variadas e freqüentemente difíceis condições sob as quais eles trabalham. Treinamento em serviço deveria sempre que possível, ser desenvolvido ao nível da escola e por meio de interação com treinadores e apoiado por técnicas de educação à distância e outras técnicas auto-didáticas.

44. Treinamento especializado em educação especial que leve às qualificações profissionais deveria normalmente ser integrado com ou precedido de

treinamento e experiência como uma forma regular de educação de professores para que a complementaridade e a mobilidade sejam asseguradas.

45. O Treinamento de professores especiais necessita ser reconsiderado com a intenção de se lhes habilitar a trabalhar em ambientes diferentes e de assumir um papel-chave em programas de educação especial. Uma abordagem não-categorizante que embarque todos os tipos de deficiências deveria ser desenvolvida como núcleo comum e anterior à especialização em uma ou mais áreas específicas de deficiência.

46. Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. Redes de trabalho entre universidades e instituições de aprendizagem superior em países desenvolvidos e em desenvolvimento deveriam ser promovidas. A ligação entre pesquisa e treinamento neste sentido é de grande significado. Também é muito importante o envolvimento ativo de pessoas portadoras de deficiência em pesquisa e em treinamento para que se assegure que suas perspectivas sejam completamente levadas em consideração.

D. SERVIÇOS EXTERNOS DE APOIO

47. A provisão de serviços de apoio é de fundamental importância para o sucesso de políticas educacionais inclusivas. Para que se assegure que, em todos os níveis, serviços externos sejam colocados à disposição de crianças com necessidades especiais, autoridades educacionais deveriam considerar o seguinte:

48. Apoio às escolas regulares deveria ser providenciado tanto pelas instituições de treinamento de professores quanto pelo trabalho de campo dos profissionais das escolas especiais. Os últimos deveriam ser utilizados cada vez mais como centros de

recursos para as escolas regulares, oferecendo apoio direto aquelas crianças com necessidades educacionais especiais. Tanto as instituições de treinamento como as escolas especiais podem prover o acesso a materiais e equipamentos, bem como o treinamento em estratégias de instrução que não sejam oferecidas nas escolas regulares.

49. O apoio externo do pessoal de recurso de várias agências, departamentos e instituições, tais como professor-consultor, psicólogos escolares, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, etc., deveria ser coordenado em nível local. O agrupamento de escolas tem comprovadamente se constituído numa estratégia útil na mobilização de recursos educacionais bem como no envolvimento da comunidade. Grupos de escolas poderiam ser coletivamente responsáveis pela provisão de serviços a alunos com necessidades educacionais especiais em suas áreas e (a tais grupos de escolas) poderia ser dado o espaço necessário para alocarem os recursos conforme o requerido. Tais arranjos também deveriam envolver serviços não educacionais. De fato, a experiência sugere que serviços educacionais se beneficiariam significativamente caso maiores esforços fossem feitos para assegurar o ótimo uso de todo o conhecimento e recursos disponíveis.

E. ÁREAS PRIORITÁRIAS

50. A integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais seria mais efetiva e bem-sucedida se consideração especial fosse dada a planos de desenvolvimento educacional nas seguintes áreas: educação infantil, para garantir a educabilidade de todas as crianças; transição da educação para a vida adulta do trabalho e educação de meninas.

Educação Infantil

51. O sucesso de escolas inclusivas depende em muito da identificação precoce, avaliação e estimulação de crianças pré-escolares com necessidades educacionais especiais. Assistência infantil e programas educacionais para crianças até a idade de

6 anos deveriam ser desenvolvidos e/ou reorientados no sentido de promover o desenvolvimento físico, intelectual e social e a prontidão para a escolarização. Tais programas possuem um grande valor econômico para o indivíduo, a família e a sociedade na prevenção do agravamento de condições que inabilitam a criança. Programas neste nível deveriam reconhecer o princípio da inclusão e ser desenvolvidos de uma maneira abrangente, através da combinação de atividades pré-escolares e saúde infantil.

52. Vários países têm adotado políticas em favor da educação infantil, tanto através do apoio no desenvolvimento de jardins de infância e pré-escolas, como pela organização de informação às famílias e de atividades de conscientização em colaboração com serviços comunitários (saúde, cuidados maternos e infantis) com escolas e com associações locais de famílias ou de mulheres.

Preparação para a Vida Adulta

53. Jovens com necessidades educacionais especiais deveriam ser auxiliados no sentido de realizarem uma transição efetiva da escola para o trabalho. Escolas deveriam auxiliá-los a se tornarem economicamente ativos e provê-los com as habilidades necessárias ao cotidiano da vida, oferecendo treinamento em habilidades que correspondam às demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta. Isto implica em tecnologias adequadas de treinamento, incluindo experiências diretas em situações da vida real, fora da escola. O currículo para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais deveria incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior sempre que possível e conseqüente treinamento vocacional que os prepare a funcionar independentemente enquanto membros contribuintes em suas comunidades e após o término da escolarização. Tais atividades deveria ser levadas a cabo com o envolvimento ativo de aconselhadores vocacionais, oficinas de trabalho, associações de profissionais, autoridades locais e seus respectivos serviços e agências.

Educação de Meninas

54. Meninas portadoras de deficiências encontram-se em dupla desvantagem. Um esforço especial se requer no sentido de se prover treinamento e educação para meninas com necessidades educacionais especiais. Além de ganhar acesso a escola, meninas portadoras de deficiências deveriam ter acesso à informação, orientação e modelos que as auxiliem a fazer escolhas realistas e as preparem para desempenharem seus futuros papéis enquanto mulheres adultas.

Educação de Adultos e Estudos Posteriores

55. Pessoas portadoras de deficiências deveriam receber atenção especial quanto ao desenvolvimento e implementação de programas de educação de adultos e de estudos posteriores. Pessoas portadoras de deficiências deveriam receber prioridade de acesso à tais programas. Cursos especiais também poderiam ser desenvolvidos no sentido de atenderem às necessidades e condições de diferentes grupos de adultos portadores de deficiência.

F. PERSPECTIVAS COMUNITÁRIAS

56. A realização do objetivo de uma educação bem-sucedida de crianças com necessidades educacionais especiais não constitui tarefa somente dos Ministérios de Educação e das escolas. Ela requer a cooperação das famílias e a mobilização das comunidades e de organizações voluntárias, assim como o apoio do público em geral. A experiência provida por países ou áreas que têm testemunhado progresso na equalização de oportunidades educacionais para crianças portadoras de deficiência sugere uma série de lições úteis.

Parceria com os Pais

57. A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. O papel

das famílias e dos pais deveria ser aprimorado através da provisão de informação necessária em linguagem clara e simples; ou enfoque na urgência de informação e de treinamento em habilidades paternas constitui uma tarefa importante em culturas aonde a tradição de escolarização seja pouca.

58. Pais constituem parceiros privilegiados no que concerne as necessidades especiais de suas crianças, e desta maneira eles deveriam, o máximo possível, ter a chance de poder escolher o tipo de provisão educacional que eles desejam para suas crianças.

59. Uma parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e pais deveria ser desenvolvida e pais deveriam ser considerados enquanto parceiros ativos nos processos de tomada de decisão. Pais deveriam ser encorajados a participar em atividades educacionais em casa e na escola (aonde eles poderiam observar técnicas efetivas e aprender como organizar atividades extracurriculares), bem como na supervisão e apoio à aprendizagem de suas crianças.

60. Governos deveriam tomar a liderança na promoção de parceria com os pais, através tanto de declarações políticas quanto legais no que concerne aos direitos paternos. O desenvolvimento de associações de pais deveria ser promovida e seus representante envolvidos no delineamento e implementação de programas que visem o aprimoramento da educação de seus filhos. Organizações de pessoas portadoras de deficiências também deveriam ser consultadas no que diz respeito ao delineamento e implementação de programas.

Envolvimento da Comunidade

61. A descentralização e o planejamento local favorecem um maior envolvimento de comunidades na educação e treinamento de pessoas com necessidades educacionais especiais. Administradores locais deveriam encorajar a

participação da comunidade através da garantia de apoio às associações representativas e convidando-as a tomarem parte no processo de tomada de decisões. Com este objetivo em vista, mobilizando e monitorando mecanismos formados pela administração civil local, pelas autoridades de desenvolvimento educacional e de saúde, líderes comunitários e organizações voluntárias deveriam estar estabelecidos em áreas geográficas suficientemente pequenas para assegurar uma participação comunitária significativa.

62. O envolvimento comunitário deveria ser buscado no sentido de suplementar atividades na escola, de prover auxílio na concretização de deveres-de-casa e de compensar a falta de apoio familiar. Neste sentido, o papel das associações de bairro deveria ser mencionado no sentido de que tais forneçam espaços disponíveis, como também o papel das associações de famílias, de clubes e movimentos de jovens, e o papel potencial das pessoas idosas e outros voluntários incluindo pessoas portadoras de deficiências em programas tanto dentro como fora da escola.

63. Sempre que ação de reabilitação comunitária seja provida por iniciativa externa, cabe à comunidade decidir se o programa se tornará parte das atividades de desenvolvimento da comunidade. Aos vários parceiros na comunidade, incluindo organizações de pessoas portadoras de deficiência e outras organizações não-governamentais deveria ser dada a devida autonomia para se tornarem responsáveis pelo programa. Sempre que apropriado, agências governamentais em níveis nacional e local também deveriam prestar apoio.

O Papel das Organizações Voluntárias 64. Uma vez que organizações voluntárias e não-governamentais possuem maior liberdade para agir e podem responder mais prontamente às necessidades expressas, elas deveriam ser apoiadas no desenvolvimento de novas idéias e no trabalho pioneiro de inovação de métodos de entrega de serviços. Tais organizações podem desempenhar o papel fundamental de inovadores e catalisadores e expandir a variedade de programas disponíveis à comunidade.

65. Organizações de pessoas portadoras de deficiências - ou seja, aquelas que possuam influência decisiva deveriam ser convidadas a tomar parte ativa na identificação de necessidades, expressando sua opinião a respeito de prioridades, administrando serviços, avaliando desempenho e defendendo mudanças.

Conscientização Pública

66. Políticos em todos os níveis, incluindo o nível da escola, deveriam regularmente reafirmar seu compromisso para com a inclusão e promover atitudes positivas entre as crianças, professores e público em geral, no que diz respeito aos que possuem necessidades educacionais especiais.

67. A mídia possui um papel fundamental na promoção de atitudes positivas frente a integração de pessoas portadoras de deficiência na sociedade. Superando preconceitos e má informação, e difundindo um maior otimismo e imaginação sobre as capacidades das pessoas portadoras de deficiência. A mídia também pode promover atitudes positivas em empregadores com relação ao emprego de pessoas portadoras de deficiência. A mídia deveria acostumar-se a informar o público a respeito de novas abordagens em educação, particularmente no que diz respeito à provisão em educação especial nas escolas regulares, através da popularização de exemplos de boa prática e experiências bem-sucedidas.

H. REQUERIMENTOS RELATIVOS A RECURSOS

68. O desenvolvimento de escolas inclusivas como o modo mais efetivo de atingir a educação para todos deve ser reconhecido como uma política governamental chave e dado o devido privilégio na pauta de desenvolvimento da nação. É somente desta maneira que os recursos adequados podem ser obtidos. Mudanças nas políticas e prioridades podem acabar sendo inefetivas a menos que um mínimo de recursos requeridos seja providenciado. O compromisso político é necessário, tanto a nível

nacional como comunitário. Para que se obtenha recursos adicionais e para que se re-empregue os recursos já existentes. Ao mesmo tempo em que as comunidades devem desempenhar o papel-chave de desenvolver escolas inclusivas, apoio e encorajamento aos governos também são essenciais ao desenvolvimento efetivo de soluções viáveis.

69. A distribuição de recursos às escolas deveria realistamente levar em consideração as diferenças em gastos no sentido de se prover educação apropriada para todas as crianças que possuem habilidades diferentes. Um começo realista poderia ser o de apoiar aquelas escolas que desejam promover uma educação inclusiva e o lançamento de projetos-piloto em algumas áreas com vistas a adquirir o conhecimento necessário para a expansão e generalização progressivas. No processo de generalização da educação inclusiva, o nível de suporte e de especialização deverá corresponder à natureza da demanda.

70. Recursos também devem ser alocados no sentido de apoiar serviços de treinamento de professores regulares de provisão de centros de recursos, de professores especiais ou professores-recursos. Ajuda técnica apropriada para assegurar a operação bem-sucedida de um sistema educacional integrador, também deve ser providenciada. Abordagens integradoras deveriam, portanto, estar ligadas ao desenvolvimento de serviços de apoio em níveis nacional e local.

71. Um modo efetivo de maximizar o impacto refere-se a união de recursos humanos institucionais, logísticos, materiais e financeiros dos vários departamentos ministeriais (Educação, Saúde, Bem-Estar-Social, Trabalho, Juventude, etc.), das autoridades locais e territoriais e de outras instituições especializadas. A combinação de uma abordagem tanto social quanto educacional no que se refere à educação especial requererá estruturas de gerenciamento efetivas que capacitem os vários serviços a cooperar tanto em nível local quanto em nível nacional e que permitam que autoridades públicas e corporações juntem esforços.

IV. ORIENTAÇÕES PARA AÇÕES EM NÍVEIS REGIONAIS E INTERNACIONAIS

72. Cooperação internacional entre organizações governamentais e não-governamentais, regionais e inter-regionais, podem ter um papel muito importante no apoio ao movimento frente a escolas inclusivas. Com base em experiências anteriores nesta área, organizações internacionais, inter-governamentais e não-governamentais, bem como agências doadoras bilaterais, poderiam considerar a união de seus esforços na implementação das seguintes abordagens estratégicas.

73. Assistência técnica deveria ser direcionada a áreas estratégicas de intervenção com um efeito multiplicador, especialmente em países em desenvolvimento. Uma tarefa importante para a cooperação internacional reside no apoio no lançamento de projetos-piloto que objetivem testar abordagens e originar capacitação.

74. A organização de parcerias regionais ou de parcerias entre países com abordagens semelhantes no tocante à educação especial poderia resultar no planejamento de atividades conjuntas sob os auspícios de mecanismos de cooperação regional ou sub-regional. Tais atividades deveriam ser delineadas com vistas a levar vantagens sobre as economias da escala, a basear-se na experiência de países participantes, e a aprimorar o desenvolvimento das capacidades nacionais.

75. Uma missão prioritária das organizações internacionais e facilitação do intercâmbio de dados e a informação e resultados de programas-piloto em educação especial entre países e regiões. O colecionamento de indicadores de progresso que sejam comparáveis a respeito de educação inclusiva e de emprego deveria se tornar parte de um banco mundial de dados sobre educação. Pontos de enfoque podem ser estabelecidos em centros sub-regionais para que se facilite o intercâmbio de informações. As estruturas existentes em nível regional e internacional deveriam ser fortalecidas e suas atividades estendidas a campos tais como política, programação, treinamento de pessoal e avaliação.

76. Uma alta percentagem de deficiência constitui resultado direto da falta de informação, pobreza e baixos padrões de saúde. À medida que o prevalecimento de deficiências em termos do mundo em geral aumenta em número, particularmente nos países em desenvolvimento, deveria haver uma ação conjunta internacional em estreita colaboração com esforços nacionais, no sentido de se prevenir as causas de deficiências através da educação a qual, por, sua vez, reduziria a incidência e o prevalecimento de deficiências, portanto, reduzindo ainda mais as demandas sobre os limitados recursos humanos e financeiros de dados países.

77. Assistências técnica e internacional à educação especial derivam-se de variadas fontes. Portanto, torna-se essencial que se garanta coerência e complementaridade entre organizações do sistema das Nações Unidas e outras agências que prestam assistência nesta área.

78. Cooperação internacional deveria fornecer apoio a seminários de treinamento avançado para administradores e outros especialistas em nível regional e reforçar a cooperação entre universidades e instituições de treinamento em países diferentes para a condução de estudos comparativos bem como para a publicação de referências documentárias e de materiais instrutivos.

79. A Cooperação internacional deveria auxiliar no desenvolvimento de associações regionais e internacionais de profissionais envolvidos com o aperfeiçoamento da educação especial e deveria apoiar a criação e disseminação de folhetins e publicações, bem como a organização de conferências e encontros regionais.

80. Encontros regionais e internacionais englobando questões relativas à educação deveriam garantir que necessidades educacionais especiais fossem incluídas como parte integrante do debate, e não somente como uma questão em separado. Como modo de exemplo concreto, a questão da educação especial deveria fazer parte da pauta de conferência ministeriais regionais organizadas pela UNESCO e por outras agências inter-governamentais.

81. Cooperação internacional técnica e agências de financiamento envolvidas em iniciativas de apoio e desenvolvimento da Educação para Todos deveriam assegurar que a educação especial seja uma parte integrante de todos os projetos em desenvolvimento.

82. Coordenação internacional deveria existir no sentido de apoiar especificações de acessibilidade universal da tecnologia da comunicação subjacente à estrutura emergente da informação.

83. Esta Estrutura de Ação foi aprovada por aclamação após discussão e emenda na sessão Plenária da Conferência de 10 de junho de 1994. Ela tem o objetivo de guiar os Estados Membros e organizações governamentais e não-governamentais na implementação da Declaração de Salamanca sobre Princípios , Política e Prática em Educação Especial.

Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências, A/RES/48/96, Resolução das Nações Unidas adotada em Assembléia Geral.

ANEXO C

Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997

Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 1º . A educação profissional tem por objetivos:

IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Art. 2º . A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art. 3º . A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I – básico - destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II – técnico - destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto;

III – tecnológico - correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

Art. 4º . A educação profissional de nível básico e modalidade de educação não-formal e duração variável, destina-se a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para o exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com

a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeita à regulamentação curricular.

§1º As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo Poder Público, que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade.

§2º Aos que concluírem os cursos de educação profissional de nível básico será conferido certificado de qualificação profissional.